

Oelkers, Jürgen

Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 77-98. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 77-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218361 - DOI: 10.25656/01:21836

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218361>

<https://doi.org/10.25656/01:21836>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

Inhalt

Vorwort	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern	195
Hinweise zu den Autoren	219

Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie

„Dans l'origine, l'homme formé
nu de corps et d'esprit,
se trouva jeté au hasard
sur la terre confuse et sauvage“
(C.F. VOLNEY)

1838, mit siebzehn Jahren, schreibt GUSTAVE FLAUBERT seine *mémoires d'un fou*. Sie sollen die „Geschichte seines Lebens“ erzählen (FLAUBERT 1982, S. 6). Das Leben ist für ihn *Erinnerung*, nicht wirklich Entwurf, beständige Bearbeitung der Kindheit und Jugend von dem Augenblick an, da sie verloren sind. Es ist nicht Rhetorik, sondern dramatisches Prinzip der poetischen Selbstreflexion, wenn FLAUBERT fragt: „Heißt das leben – seine Vergangenheit sehen wie das Wasser, das ins Meer geronnen ist, die Gegenwart wie einen Kerker, die Zukunft wie ein Leichentuch?“ (ebd., S. 25).

Erinnerungen sind die „ruines chéries“ (Oeuvres de jeunesse, S. 504) des Dichters. „Sie sind schon alt, diese Ruinen; im Laufe eines Lebens ist der Horizont hinter ihnen weiter geworden, und was alles seitdem! Denn ein einziger Tag vom Morgen bis zum Abend kommt einem lang vor, aber die Vergangenheit erscheint einem kurz, so sehr verengt das Vergessen den Kreis, der sie umschließt“ (FLAUBERT 1982, S. 26). Der poetische Versuch des *Bewahrens* der Zeit ist ebenso produktiv wie vergeblich. Das Ende ist im Anfang immer schon mitgegeben. FLAUBERT beschließt seine Reflexion mit Bildern über den Tod, die ausgelöst werden vom „unheimlichen Geläut der Totenglocke“. „Meine Seele fliegt davon, der Ewigkeit und Unendlichkeit zu, und schwebt im Ozean des Zweifels, wenn dieser Ton erklingt, der den Tod verkündet“ (ebd., S. 66).

JEAN-PAUL SARTRES Biographie des jungen FLAUBERT – „L'idiot de la famille“ – soll die Destruktivität der bürgerlichen Erziehung erklären. Dabei bezieht sich SARTRE auch auf eine Passage der *mémoires d'un fou*,¹ die darlegt, warum der junge Poet als Verrückter galt:

„Als ich zehn Jahre alt war, kam ich ins Gymnasium (collège), und daher stammt meine frühe und tiefe Abneigung gegen die Menschen. Kinder sind ihren Opfern gegenüber genauso grausam in ihrer Welt, wie es die Erwachsenen in ihrer sind. Die gleiche Ungerechtigkeit der Mehrheit, die gleiche Willkür der Vorurteile und Tyrannei der Gewalt, der gleiche Egoismus, was immer man auch gesagt

hat über die Uneigennützigkeit und die Treue der Jugend. Jugend! Alter der Torheit und der Träume, der Poesie und des Unverstands, Worte mit gleicher Bedeutung im Munde der Leute mit gesundem Menschenverstand. Wegen meiner Vorlieben wurde ich dort nur gekränkt: beim Unterricht wegen meiner Ansichten; in der Pause, weil ich gern allein war. Seitdem galt ich als Narr“ (ebd., S. 11)².

Wer sich über die Utopie der Erziehung Gedanken macht, sollte von der Realität ausgehen. Wie kann man aber mit Erziehung utopische Gedanken verbinden, wenn die innere Realität eine selbsttätige Bearbeitung von Bildern ist, die durch Vergessen immer enger wird, und die äußere Realität eine von Willkür, Gewalt und Egoismus, die keinen pädagogischen Schonraum kennt? FLAUBERTS Beispiel ist radikal genug, um die gewohnten Assoziationen einer utopischen Veränderung der Welt durch eine neue Erziehung in Frage zu stellen. SARTRE beschreibt, wie der Poet aus der Kindheit entsteht, diese Kindheit aber allen „pädagogischen“ Maximen spottet oder, schlimmer, ihnen entspricht. Nicht die Zufälligkeit der Geburt ist das Problem, sondern die Überzeugung, „das Kind einer Idee“ zu sein, eine Erfindung des Vaters, dem der Sohn dann nicht gerecht zu werden vermag (SARTRE 1977, S. 216, 234ff.)³. Er entwickelt sich aus einer Konstellation heraus, die kein Pädagoge gut heissen kann und die gleichwohl den *Poeten* ermöglicht haben.

FLAUBERTS Beispiel ist irritierend wie das KAFKAS, denn die dichterische Bearbeitung des eigenen Lebens setzt in beiden Fällen das *Scheitern* der Kindheit voraus. Die Erziehung darf nicht gelingen, sie darf nicht „pädagogisch“ sein, wenn die Künstlerexistenz ermöglicht werden soll. Sie wird gewählt in Abgrenzung von den Zumutungen der Kindheit und Jugend, aber deren Ruinen sind lebenslang präsent, sie sind der Antrieb der Poesie. Keine pädagogische Utopie ist so gewebt; ihre Bilder sind radikal anders, denn sie unterstellen stets eine *positive* Kausalität zwischen Erziehung und Leben. Der Fall FLAUBERT ist darin nicht vorgesehen.

Ich will diesen historischen Befund mit der aktuellen Situation verbinden, ohne die von SARTRE herausgestellte Antipädagogik⁴ zu verfolgen. Dabei werde ich zunächst darlegen, wie *wenig* naheliegend die Verbindung von Utopie und Erziehung ursprünglich gewesen ist und welche Veränderungen des Denkens erforderlich waren, diese unwahrscheinliche Beziehung nicht nur herzustellen, sondern sogar plausibel zu finden (1). Danach werde ich die bürgerliche und die sozialistische Utopie einander entgegensetzen, wobei ich die pädagogische Verfügungsgewalt des historischen Sozialismus als Grenzüberschreitung betrachte. Die bürgerliche Erziehung, wie sie FLAUBERTS Fall zu dokumentieren scheint, sollte überwunden werden, aber die Alternative *verstärkte* die Symptome, und das hat zentral mit der eigenen Utopie zu tun (2). Wenn diese Grenzüberschreitung gescheitert ist, dann fragt sich, ob und wie die bürgerliche Utopie für die Zukunft der Erziehung orientierend sein kann. Diese Frage interessiert mich abschließend (3). Meine Lösung wird sein, daß Erziehung nicht als „formende Kraft“ begriffen werden kann und FLAUBERTS Fall für diese Fehlannahme ein Beispiel ist, weil die Erziehungstheorie, die den *idiot de la famille* zu verantworten hat, eine kausale Manipulation begründete, die gerade nicht die bürgerliche Idee der Freiheit zur Voraussetzung hatte. In diesem Sinne liegt die Utopie *vor* uns.

1. Erziehung und Utopie

Die Verbindung von Erziehung und Utopie ist nicht selbstverständlich. Sie hat mit dem zu tun, was FRANK und FRITZIE MANUEL „Freedom from the wheel“ nennen (MANUEL/MANUEL 1979, S. 453ff.), also die Überwindung zyklischer Geschichtsvorstellungen zugunsten offener Fortschrittsannahmen. Die Theoriediskussion beginnt am Ende des 17. Jahrhunderts und wird nicht zufällig als Streit zwischen den *Antiken* und den *Modernen* ausgetragen (SCHLOBACH 1980). Das Paradigma der Modernen ist zunächst nicht der Fortschritt, sondern die Unabhängigkeit der Gegenwart von der Vergangenheit und dabei besonders von dem Vorbild der Antike⁵. Der Vorrang der *Gegenwart* aber legt ein neues Zeitschema nahe und befördert jene Idee des „progrès“, die TURGOT dann 1749 theoretisch explizieren sollte. „Fortschritt“ legt die Verbindung der Gegenwart mit der Zukunft und nicht länger mit der Vergangenheit nahe, aber verändert zugleich die Vorstellung der Zukunft selbst.

Die Grunderfahrung hat TURGOT so beschrieben: „Alle Kräfte des Geistes“ werden darauf gerichtet, immer „neue Wahrheiten zu entdecken“ (TURGOT 1990, S. 107). Das geschieht unter der Voraussetzung eines Bündels von Ursachen, die gepaart werden mit Zufällen (ebd., S. 91ff.), in jedem Falle aber Zukunft als *Steigerung* oder als *Zunahme* von Wahrheiten erscheinen lassen. „Zukunft“ ist damit der Gegenwart prinzipiell *voraus*; es entwickelt sich ein Schema von Einstellungen, daß nur die Zukunft das Bessere hervorbringen kann. Das Bessere ist damit zugleich ganz unbestimmt, denn der Maßstab ist nicht mehr das Bewährte der Vergangenheit, sondern das Offene des Kommenden. Zu recht ist daher „Fortschritt“ als *Erwartungsproblem* thematisiert worden (KOSELLECK 1979). Man weiß nicht wirklich, was kommt, aber das neue Zeitschema verbietet einen Rückgriff auf die Vergangenheit, so daß die Hoffnung sich auf die Zukunft richtet und erst jetzt in einem modernen Sinne utopisch wird.

Die klassische Staatstheorie des 16. und 17. Jahrhunderts ist demgegenüber *statisch* (DAHRENDORF 1986), und nicht zufällig liegt MORUS' *Utopia* von 1516 die Vorstellung einer Insel zugrunde. Das Titelbild der lateinischen Erstausgabe (Abb. 1) zeigt diese Ästhetik der Utopie deutlich an: Der Idealstaat ist von der übrigen Welt getrennt, er kann nur mit dem Schiff erreicht werden und kontrolliert daher jede Form von Außenkontakt. Das Bild läßt offen, ob die Reisenden Narren sind, die der Wirklichkeit entfliehen oder ob das Schiff gerade die Welt der Narren verläßt und das Paradies erreicht. Die Anspielung wenigstens auf SEBASTIAN BRANTS „Narrenschiff“ von 1494 ist ebensowenig zufällig wie die Verwendung des Motivs von COLUMBUS' Entdeckung⁶. Doch das Grundschema ist keines der offenen und beliebig steigerbaren Zukunft. MORUS verfügt über keine moderne Fortschrittstheorie, sondern denkt, wie sein Freund ERASMUS, zyklisch, so daß die Utopie weit mehr der humanistischen Ironie verpflichtet ist und nicht wie ein tatsächliches Ziel der Gesellschaft betrachtet werden kann. Ein solches Konzept setzt voraus, die Zukunft kann in immer weitere Fernen hinein verlängert werden und trotzdem einer Tendenz zum Besseren folgen. MORUS dagegen war christlicher Be-

scheidenheit verpflichtet. In einem seiner religiösen Dialoge heißt es daher lakonisch: „Surely the greatest comfort that any man may have in his tribulation is to have his heart in heaven“ (MORUS 1977, S. 247).

Das Leiden oder die Drangsal – *tribulation* – sind nicht wirklich aufzuheben, es sei denn durch die Gewißheit des Glaubens, nicht von dieser Welt zu sein. Könnten wir wirklich, heißt es im „Dialogue of Comfort against Tribulation“, den MORUS während seiner Gefangennahme im Tower von London geschrieben hat, aus diesem Land herauskommen und in ein anderes fliegen, könnten wir, anders gesagt, die utopische Option verwirklichen, wir würden nicht wirklich etwas Besseres finden, weil Unvernunft und Sündhaftigkeit genuine Eigenschaften des Menschen sind,⁷ die sich durch Glauben eingrenzen, nicht jedoch, auch durch die beste Erziehung nicht, aufheben lassen. Genau diese Beschränkung wird im 18. Jahrhundert durchbrochen, und erst jetzt wird die Verbindung von Erziehung und Utopie konstitutiv.

Eine pädagogisch neue Welt kann erst gedacht werden, wenn der alte Zustand in toto überwindbar erscheint. MORUS' Utopie, nimmt man sie *nicht* als Ironie, hatte ihre Pointe darin, daß die perfekte Gesellschaft und der ideale Staat nicht nur *selbst* nicht verbessert werden konnten, sondern auch keinerlei Rückwirkung auf die alte Welt hatten⁸. Noch in „Gulliver's Travels“ (1726), einer Satire auf MORUS, muß der Reisende unverrichteter Dinge zurückkehren, „leaving the consequence to Fortune“, wie es am Ende heißt (SWIFT 1967, S. 330). Genau das mußte *vermieden* werden, sollte die neue Welt wirklich entstehen, und das konnte erst durch die *Entgrenzung* der Erziehung möglich erscheinen. Erziehung in den frühneuzeitlichen Utopien ist eine Funktion der perfekten Gesellschaft, sie führt über diese Welt nicht hinaus, weil die immer schon als die beste aller möglichen erscheint. In einer perfekten Gesellschaft kann die Erziehung nichts besser machen. Das läßt sich erst denken, wenn die *Verdorbenheit* der Welt als gegeben erscheint und nur die Erziehung der Zukunft diesen Zerfall aufheben kann. Damit müssen dann aber zwei Welten unterschieden werden, die sich moralisch kodieren lassen, die erste Welt ist die alte und verdorbene, die zweite Welt die neue, die entstehen wird, wenn die richtige Erziehung für die Herausbildung des neuen Menschen sorgt.

Diese pädagogische Variante des pietistischen Themas der Wiedergeburt denkt COMENIUS mit Blick auf die Brüdergemeinde in Böhmen, AUGUST HERMANN FRANCKE im Blick auf die Christenschaft in Halle, und schließlich PESTALOZZI im Blick auf das Dorf Bonnal, in dem sich die soziale Erneuerung vollzieht, weil Umkehr – Abfall vom Bösen – möglich gewesen ist. Der frühe Sozialismus wiederholt dieses Muster, das in Form der Gemeinschaftsutopien und der Kollektivitätsideen im ganzen 19. Jahrhundert wach bleibt. Die *Satire* dazu hatte SWIFT geliefert: Bei den Liliputanern ist die Erziehung verstaatlicht, denn sie ist für die Gesellschaft viel zu wichtig, um von den Eltern verantwortet werden zu können. Erziehung dient der Herausbildung der Tugend⁹, weil aber Eltern im Blick auf ihre Kinder nur selbstsüchtig sein können, wird ihnen die Erziehungshoheit entzogen und durch „public nurseries“ (ebd., S. 97) ersetzt. Alle Eltern, mit Ausnahme der Bauern und

Arbeiter (cottagers and labourers), sind gezwungen, ihre Kinder dieser öffentlichen Erziehung zu unterwerfen, die im wesentlichen der Moral und den Manieren, nicht aber dem Wissen¹⁰, gewidmet ist. Daß die Arbeiter und Bauern ausgenommen sind, erklärt SWIFT so: „Their business being only to till and cultivate the earth, and therefore their education is of little consequence to the public“ (ebd.).

Die satirische Proportion muß dabei in Rechnung gestellt werden: SWIFT spricht, wie MORUS, von einer fernen Insel (Abb. 2), auch von einer alternativen Gesellschaft, deren wirkliche Besonderheit aber ihre geschrumpfte Größe ist. Lemuel Gulliver¹¹ sieht nicht nur das ferne, sondern das winzige Utopia, das keine „andere“, sondern das Spiegelbild der *gegebenen* Welt ist, nur als Miniatur und als Groteske, die *keinen* Weg zeigt, der über die Welt hinausführt. Für SWIFT war klar, daß die Schlacht der Alten gegen die Modernen nicht mit einem Sieg der Modernen enden würde. Der berühmte „Full and True Account of the BATTLE Fought last FRIDAY, Between the *Antient* and the *Modern* Books in ST. JAMES’S LIBRARY“ von 1697¹² spielt direkt auf die Frage an, ob Geschichte zyklisch verlaufe oder zum Besseren hin fortschreite¹³, und SWIFTS Lösung widerstreitet *beiden* Positionen. Die Geschichte endet immer nur mit ihrer eigenen Fortsetzung, der Kampf der Prinzipien ist eitel und jedes Ende ist in lächerlicher Weise offen.

So durfte die Utopie *nicht* denken, wollte sie die Erwartungen des Besseren stabilisieren und in diesem Sinne religiöse Funktionen übernehmen. Grundlegend war die Beibehaltung der Zweiweltentheorie (OELKERS 1991b), nur daß sich der Chiliasmus, der schon in der augustinischen Unterscheidung von *Weltstaat* und *Gottesstaat*¹⁴ angelegt war, sozialrevolutionär verstärkte und die Erziehung an eine politische Erlösungsidee koppelte. Das ist aber nur dann denkbar, wenn die Theorie der Erziehung in einem neuen Licht erscheint, nicht mehr mit der Psychologie der Sünde belastet, überhaupt nicht länger von der christlichen Seelenlehre ausgehend, sondern als technische Einwirkung konzipiert, als Herstellung mentaler Zustände, die von Außen nach Innen zielgerecht aufgebaut werden.

Dafür steht JOHN LOCKES Sensualismus, der die antike Seelenkonzeption radikal preisgibt und die Herausbildung innerer Dispositionen entschlossen an Lernen bindet. Wenn man diesen Prozeß technisch steuerbar konzipiert, dann erhält man eine praktische Garantie für die Vision der pädagogischen Allmacht, die die Voraussetzung ist, die Erziehung des „neuen Menschen“ überhaupt denken zu können. Er muß als radikales Experiment erscheinen, als *tabula rasa*¹⁵ oder als, wie LOCKE 1689 schrieb, „white paper, void of all characters, without any *ideas*“ (LOCKE 1976, S. 33). Alle Ideen, überhaupt alle inneren Vorstellungen werden gelernt und sind entsprechend in der Macht der Erziehung. Die zentrale Frage für LOCKE war, wie der Geist mit Ideen ausgerüstet (furnished) wird, und diese Frage kann man nur mit Verweis auf die Erziehung beantworten, die auf diesem Wege zu einer Superkausalität wird. Fünfzig Jahre später kann TURGOT schreiben, daß außer den physiologischen Randbedingungen¹⁶ „alles übrige ... die Wirkung von Erziehung (ist)“ (TURGOT 1990, S. 113). Sie bringt die Unterschiede hervor, und sie kann entsprechend auch als Instrument der Gleichheit eingesetzt werden.

Diese Theorie der Psychotechnik wird im 18. Jahrhundert als Konzept der „perfection de l'éducation“ (BONNET 1755, S. 218ff.) diskutiert. Das Grunddogma hat CONDILLAC 1754 mit dem Satz beschrieben: „L'homme n'est rien, qu'autant il a acquis“ (CONDILLAC 1984, S. 267). Erziehung erscheint entsprechend als gesteuerter Erwerb von Gewohnheiten, die sich zum Guten hin stabilisieren lassen. Der Prozeß ist nunmehr ganz nach dem Muster des Fortschrittsmodells konzipiert, nur daß im Blick auf die Erziehung des Menschen, im Unterschied zur Entwicklung der Wissenschaften, der Gedanke der *Vollendung* denkbestimmend bleibt (OELKERS 1990). Das Bessere muß in einem Höchsten oder Letzten *abschließbar* erscheinen.

2. Bürgerliche Gesellschaft und sozialistische Utopie

Der erste Theoretiker der *bürgerlichen* Gesellschaft ist JOHN LOCKE. Neu gegenüber den politischen Lehren des Naturrechts ist der revolutionäre Kontext. LOCKES „Two Treatises of Government“, 1689 anonym veröffentlicht, reagierte auf die englische Revolution von 1688 und versuchte deren wesentlichen Effekt zu begreifen, die Überwindung der Prinzipien absolutistischer Herrschaft. Die Naturrechtslehren haben wohl auch die „*Société Civile*“ begründet (PUFENDORF 1734, t. II/S. 262ff., 266ff.), aber nicht unterschieden nach Revolution und Ancien Régime. Der politische Körper braucht einfach einen Souverän, so variiert etwa SAMUEL PUFENDORF den Grundgedanken von HOBBS, weil ansonsten eine zivile Ordnung nicht hergestellt werden kann (ebd., S. 284ff.). Die natürliche Art, einen Staat zu begründen, schreibt PUFENDORF weiter, ist durch die Mittel der Verfassung und die Unterordnung des Einzelnen unter die öffentliche Gewalt gegeben (ebd., S. 288), aber diese Bedingung kann auf sehr verschiedene Systeme angewandt werden (ebd., S. 303f.).

Anders LOCKE; sein entscheidender Gegner ist ROBERT FILMER, dessen posthume Schrift „*Patriarcha*“ 1680 noch einmal den Absolutismus begründet hatte¹⁷, der durch die Revolution eben obsolet geworden war. Der Kernsatz der alten Lehre lautete: „*All Government is absolute Monarchy*“, und der Grund dafür war: „*No Man is Born free*“ (LOCKE 1970, S. 142). LOCKES gesamte Anstrengung gilt der Widerlegung dieser beiden Annahmen. Der naturrechtliche Denkraum¹⁸ und die Problembestimmungen werden übernommen, jedoch auf diese neue politische Situation hin gewendet. Die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft entsteht daher aus einer revolutionären Situation, in der das Herrschaftsprinzip der alten Welt überwunden wird.

Dabei spielt zunächst die Kritik der theologischen Rechtfertigung der Herrschaft eine entscheidende Rolle. LOCKE hat gegen die Behauptung FILMERS, jede legitime Herrschaft müsse sich in einer Genealogie auf den ersten Menschen zurückführen lassen (ebd., S. 202ff.), ein luzides Argument zur Verfügung: Er diskutiert die Behauptung unter der Annahme, sie stelle ein Problem der Erbschaft dar. Auf diese Weise empirisch verstanden, wird aus der metaphysischen Rechtfertigung der

bare Unsinn, weil der absolute Herrscher behaupten muß, er beanspruche das ganze Erbe (the whole Inheritance), und somit die ganze Macht, welche, so verstanden, aber einzig in der mythologischen Gestalt des Adam absolut vorhanden gewesen sein kann. „Absolut“ meint hier *ungeteilt*, und der Witz ist, daß Adam teilen *mußte*, weil er Kinder hatte¹⁹ und nur darum den Anfang der genealogischen Reihe darstellen konnte. Wer sich darauf beruft, kann das Erbe also gerade nicht absolut begründen. Damit fehlt der Rechtfertigung des Absolutismus der Anfang, von dem her alles aufgebaut ist. Zugleich fällt auch die Ideologie zusammen, den absoluten Fürsten wie einen Vater zu betrachten, der die Macht auf die Söhne vererben kann. „*Estate and Power*“ sind kein Problem der Vererbung (ebd., S. 209), sondern eine Frage des politischen Zwecks. Und den bestimmt LOCKE eindeutig: „Government is for the good of the Governed“ (ebd., S. 209/210).

Die Grundlage für diese Zweckbestimmung ist nicht die Bibel (ebd., S. 247), sondern das, was LOCKE „the *State of Nature*“ nennt (ebd., S. 271). Dieser Naturzustand hat zwei Prinzipien, nämlich *Freiheit* und *Gleichheit*. Die Definition beider Prinzipien ist grundlegend für die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft: Die Freiheit ist unbeschränkt, daher spricht LOCKE von „a *State of perfect Freedom*“ (ebd., S. 269), aber darunter ist keine psychologische Bestimmung zu verstehen, sondern einfach die Freiheit des Handelnden innerhalb der Gesetze der Natur. Die Definition ist negativ; man ist dann in seinen Handlungen frei, wenn man niemanden um Erlaubnis fragen muß und nicht vom Willen eines anderen abhängig ist (ebd.)²⁰.

Das Prinzip der Gleichheit beschreibt die unbedingte Reziprozität von Macht (Power) und Rechtsprechung (Jurisdiction). Geschöpfe der gleichen Gattung und desselben Ranges (rank) sollten ohne Unterordnung und Unterwerfung einander gleichgestellt zusammenleben können (ebd., S. 269; vgl. LOCKE 1977, S. 201f.). Das gilt aber nicht unbegrenzt: Freiheit ist nie Zügellosigkeit (LOCKE 1970, S. 270; LOCKE 1977, S. 203). Zwar darf die Verfügungsgewalt des Handelnden über seine Person und seinen Besitz nicht durch Dritte kontrolliert werden, aber der Naturzustand steht selbst unter einem „Law of Nature“, dem jedermann verpflichtet ist (LOCKE 1970, S. 271). Die Vernunft, die diesem Gesetz folgt, lehrt die Menschheit, „daß niemand einem anderen an seinem Leben, seiner Gesundheit, seiner Freiheit und seinem Besitz Schaden zuführen darf“, gerade *weil* alle gleich und unabhängig sind (ebd.).

Die Folge der natürlichen Gleichheit ist es, daß Übertretungen des Naturgesetzes von jedem Betroffenen selbst geahndet werden können (ebd., S. 271ff.). Aber das nennt LOCKE eine „strange Doctrine“ (ebd., S. 275), die dazu führt, daß die Menschen Richter in eigener Sache sein würden. Die Idee der „*Civil Government*“ oder der bürgerlichen Gesellschaft ist nun der Versuch, diesen gravierenden Nachteil des Naturzustandes zu überwinden (ebd., S. 276). Die Prämisse ist wiederum negativ, und sie schließt an HOBBS an: Eine politische Gesellschaft kann nur dann existieren, wenn sie mit Androhung von Gewalt das Eigentum schützt und jede Verletzung dieser Garantie bestraft. Sie verlangt, daß alle ihre Mitglieder ihre natürli-

che Gewalt (natural Power) aufgeben und auf Privatjustiz verzichten, in diesem Sinne ihre natürliche Gleichheit beschneiden (ebd., S. 323/324).

Auf diese Weise entsteht, was LOCKE „*Civil Society*“ nennt und sich nur notdürftig als „bürgerliche Gesellschaft“ übersetzen läßt: Die Gemeinschaft²¹ bildet feststehende Regeln heraus und wird zum unparteiischen und einzigen Richter für alle Mitglieder²². Die Strafgewalt unterliegt einer unabhängigen Justiz, also Richtern, denen von der Gemeinschaft die Autorität verliehen wurde. Man kann daher ganz leicht, so LOCKE, unterscheiden, wer in einem *politischen* Körper zusammenlebt und wer noch im *Naturzustand*. Diejenigen, die „eine allgemeine feststehende Gesetzgebung und ein Gerichtswesen haben, das sie anrufen können und das genügend Autorität besitzt, die Streitigkeiten unter ihnen zu entscheiden und Verbrecher zu bestrafen“ (LOCKE 1977, S. 253), leben in der „*Civil Society*“, alle anderen im Naturzustand. Die einzige Möglichkeit, die natürliche Freiheit aufzugeben und die Fesseln (bonds) der zivilen Gesellschaften zu akzeptieren, ist der Abschluß eines Vertrages, eine Übereinkunft mit allen anderen, die die Gesellschaft bilden, um durch den Zusammenschluß den gegenseitig größtmöglichen Vorteil zu erlangen (LOCKE 1970, S. 330f.). Das hat zugleich eine weitere Beschränkung zur Folge: Aus dem Zusammenschluß entsteht ein einheitlicher politischer Körper (*one Body Politick*), in dem die Mehrheit das Recht hat, zu handeln und die Minderheit darauf zu verpflichten (ebd., S. 330/331). Anders, sagt LOCKE, ist der Anarchie nicht vorzubeugen²³.

Das Skandalon dieser Theorie, von dem der Sozialismus seinen Ausgang nimmt, ist die lakonische Behauptung, das hauptsächliche Ziel des Staates und seiner Regierung sei der Schutz des *Eigentums* (ebd., S. 350/351)²⁴. Aber LOCKES Theorie ist nicht einfach die Artikulation des Besitzbürgertums (MACPHERSON 1973), sondern eher die Beschreibung eines Dilemmas, aus dem die klassische Rechtfertigung der Herrschaft nicht herausführt. Das Dilemma hat zwei Spitzen: Der Absolutismus begründet sich *als* Naturzustand (ebd., S. 276f.); wer ihn überwinden und die Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit unabhängig von den Privilegien des Erbes gelten lassen will, dehnt den Naturzustand in seiner Reichweite aus und muß ihn zugleich, weil sonst nur ein Absolutismus für jedermann entstehen würde, beschränken. Die „*Civil Society*“ geht vom Naturzustand aus und überwindet ihn, was das Dilemma hinterläßt, Natur nicht preisgeben, aber auch nicht auf Gesellschaft einstellen zu können. Die neue Gesellschaft beschränkt die Freiheit, ihr Wert läßt sich darum immer mit Hinweis auf den Naturzustand bezweifeln.

Die sozialistische Utopie kann man als Antwort auf dieses Dilemma verstehen. Sie hat gegenüber LOCKE einen Vorteil, weil sie auf die Zweiweltentheorie zurückgreift und sie mit einer Geschichtsphilosophie des Fortschritts besetzt, die das möglich erscheinen läßt, was BLOCH später die *konkrete Utopie* genannt hat, das allmähliche Hervorbringen der neuen Welt aus der alten, sofern diese von Grund auf beseitigt werden kann. Dazu ist ein radikaler Neubeginn nötig, der Umschlagpunkt, an dem die Herrschaft des Alten überwunden wird und mit dem der Anfang des Neuen einsetzt. Nicht zufällig entsteht die Konzeption des Sozialismus aus einer

Revolution heraus, die das verwirklicht, was die konservative Kritik an LOCKE²⁵ immer befürchtete, nämlich den Bruch mit dem gesamten *Ancien Régime*.

Daher setzen die radikalen Gleichheitstheoretiker der Französischen Revolution bei einem LOCKESchen Problem an. BABEUF thematisiert Gleichheit als Naturzustand (BABEUF 1988, S. 103ff.), ohne jedoch LOCKES Lösung der bürgerlichen Gesellschaft auch nur in Rechnung zu stellen. Die wahre *société civile* wird als „Republik der Gleichen“ gefordert, Besitz wird verstanden als Ursache der Ungleichheit und gilt damit als illegitim (ebd., S. 107f.). Der *Code de la nature*, wie es in Anspielung an MORELLYS Essay von 1755 heißt, definiert das Gemeinwohl als Brüderlichkeit (ebd., S. 91f.)²⁶. Es geht um „*faktische Gleichheit*“, nicht nur um „*Rechtsgleichheit*“ (ebd., S. 94ff.); ist diese radikale Gleichheit verwirklicht, dann hören die sozialen Konflikte auf, weil die „Willkür der Eigentümer“ gebrochen ist (ebd., S. 95). Dieser Zustand ist einer des politischen Körpers, der den Naturzustand in die Gesellschaft hineinholen will und Utopie als *erreichbare Zukunft* denkt.

Die Verwirklichung der Gleichheit ebnet die sozialen Unterschiede ein und hebt so Gesellschaft und Politik auf. Die Einheit der Gleichen überwindet die Verschiedenheit des Eigentums und damit jede soziale Differenz, so daß nur noch die natürlichen Unterschiede wie Geschlecht oder Alter übrig bleiben. Darauf reagiert die neue Welt BABEUFs wiederum mit Gleichheit: „Nachdem alle dieselben Bedürfnisse und dieselben Familien haben, soll es für sie auch nur ein und dieselbe Erziehung, dieselbe Ernährung geben. Sie begnügen sich ja auch mit einer Sonne und einer Luft für alle: warum sollten sie mit derselben Menge und Güte der Nahrungsmittel nicht ihr Auskommen finden?“ (ebd., S. 106). Die „Apologie du luxe“ und damit die Verteidigung der Unterschiede war schon zwischen VOLTAIRE und ROUSSEAU ein Thema, und die rousseauistischen Theoretiker der Revolution konzipierten eine Gesellschaft, die weder für Luxus noch für Differenz Platz hatte²⁷. Sie ist in der Gleichheit harmonisch, sofern die Gleichheit wirklich die natürlichen Bedürfnisse der Menschen befriedigt.

CHARLES FOURIER hat diese Idee 1845 als „nouveau monde amoureux“ (FOURIER 1984) präzisiert²⁸ und die Welt der Zukunft als gleiche Verteilung der Bedürfnisbefriedigung beschrieben, in der für die bürgerliche Gesellschaft, also die Unterschiede von Gewinn und Verzicht, kein Platz mehr ist, weil jeder Wunsch erfüllt wird. Beschränkungen sind überflüssig und Moral und Aberglaube sind ein- und derselbe Irrtum (ebd., S. 451). Gesetz und Macht sind Oppressionen, direkt gerichtet gegen „le but de la nature“ (ebd., S. 236). Entsprechend ist Erziehung nur als Perfektion dieser Natur möglich, die eine harmonische Ordnung voraussetzt. Die exzentrischen Vorschläge FOURIERS sind verlacht worden, sein Grundmodell aber hat Wirkungen gezeigt. ETIENNE CABET nannte dies den Zusammenhang von *égalité* und *communauté*: Die Entwicklung der sozialen Gemeinschaft unter der Bedingung der Gleichheit stellt den entscheidenden Schritt der Humanisierung dar (CABET 1979, S. 529), oder anders gesagt, die neue Welt der Zukunft ist eines der sozialistischen Kollektive, in dem alle individuellen Bedürfnisse zum Ausgleich kommen.

Die Frage der „PERFECTIBILITÉ humaine“ (ebd., S. 528) verlagert sich damit vom Individuum auf die Gemeinschaft, so daß folgerichtig „Erziehung“ als sozialpädagogische Kraft stilisiert wird. Sie ist, für CABET, das entscheidende Mittel des sozialen Fortschritts (ebd., S. 529), und diese Doktrin übernimmt die gesamte sozialistische Pädagogik, die sich danach nur noch politisch unterscheidet, ohne die grundlegende Überzeugung preiszugeben, daß nur die Erziehung die neue Welt entwickeln kann, da sie den neuen Menschen erzeugt, der in der Gesellschaft ganz Natur ist, seine Natur aber aufgrund der neuen Gesellschaft nur positiv agieren kann. Das Böse, im Sinne FOURIERS, ist immer nur ein Mißverständnis, die Folge der falschen Welt oder des „système repressive des passions“ (FOURIER 1984, S. 401ff.), von dem die Erziehung befreien kann.

LOCKE baut die bürgerliche Gesellschaft auf einer empirischen Anthropologie auf, die keinen Platz hat für manichäische Erlösungsvisionen oder diese Visionen an die Bedingung *ihrer* Existenz bindet. „*Eutopia*“ ist für LOCKE ein reines Phantasieprodukt (LOCKE 1970, S. 249), zumal eines der alten Welt des Patriarchats²⁹, das zur modernen Welt nicht paßt. Damit sagt LOCKE zugleich, daß diese Welt nicht über sich selbst hinaus entwickelt werden kann, sondern in ihrer politischen Grundgestalt stabil ist. Es gibt keinen Weg, der die bürgerliche Gesellschaft positiv überwindet, vielmehr sind nur Rückfälle in atavistische Systeme denkbar. Jede zivile Gesellschaft steht vor dem Problem, Freiheit und Gleichheit einerseits anzuerkennen und andererseits zu begrenzen. Die Qualität der Gesellschaft läßt sich daran bemessen, ob ihr diese Balance gelingt oder nicht. Wer anderes will, kann nur zurück zum Naturzustand, den die Revolution von 1688 gerade beendet hatte.

Nun kann man fragen, was sich aus diesem Befund für den Zusammenhang von Utopie und Erziehung ergibt, wenn man voraussetzen muß, daß die maßgebliche Richtung der pädagogischen Utopie sozialistisch ist und sich damit im Gegensatz zur bürgerlichen Gesellschaft befindet. Zugleich muß in Rechnung gestellt werden, daß LOCKES eigene Pädagogik *nicht* auf die bürgerliche Gesellschaft abgestimmt ist. Kann es eine solche Abstimmung aber geben? Und stellt das eine Utopie dar?

3. Bürgerliche Gesellschaft und die Zukunft der Erziehung

FLAUBERTS Fall, *l'idiot de la famille*, ist ein pädagogisches Menetekel³⁰, aber nicht eines für die Prinzipien der bürgerlichen Gesellschaft. Aus ihnen läßt sich *nicht* ableiten, was zu einer Dressur der Kinder geführt und mit der Verdichtung und Intensivierung der pädagogischen Kommunikation seit dem Pietismus zu tun hat³¹. Nicht zuletzt diese Steigerung der Ambition hat den sozialistischen Erziehungsgedanken befördert, der seine religiösen Wurzeln nie verloren hat und am reinsten vielleicht in MARTIN BUBERS „Pfade in Utopia“ präsent ist. Erziehung ist hier nur richtig oder falsch möglich und setzt eine religiöse Praxis voraus. Die wahre Erziehung ist eine Funktion der richtigen Gemeinschaft³².

BUBER grenzt sich scharf von dem Industriesozialismus des 19. Jahrhunderts ab,

der nur imstande sei, die staatliche Gewalt und also die Bürokratie zu befördern (BUBER 1985, S. 265ff.). Die Alternative ist für BUBER nicht mehr die Epoche LOCKES, also „das Zeitalter des Individualismus“ (ebd., S. 266), sondern die neue Vereinigung in Seelengemeinschaften (ebd., S. 267) oder unmittelbar menschlichen Vereinigungen, die als „innere Wende“ der Menschheit oder als „wahre Revolution“ bezeichnet werden (ebd., S. 268). Diese Utopie ist eine „Wiedergeburt“ (ebd., S. 272), und anders als der „wissenschaftliche Sozialismus“ verkennt BUBER die religiösen Wurzeln seines Modells nicht. „Die Menschen, die nach Gemeinschaft begehren, begehren nach Gott“ (ebd., S. 278).

EMILE DURKHEIM hat in seiner Kritik des Sozialismus gezeigt, daß dieser Grundzug nicht allein charakteristisch sei für den religiösen Sozialismus, sondern daß der gesamte Sozialismus auf religiösen Erwartungen fuße³³ (DURKHEIM 1971, S. 258ff.). Die drei Charakteristika, die DURKHEIM nennt, der Glaube, den historischen Prozeß zu beherrschen, die Gewißheit über die eigene Lehre und die Idee, die letzte und beste aller Gesellschaften aufbauen zu können (ebd., S. 259), verraten religiöse Motive und Muster, mit nur einem Unterschied zur traditionellen Metaphysik: die Gesellschaft ist Gott (ebd.).

Demgegenüber lautet LOCKES Grundsatz der bürgerlichen Gesellschaft: „*No Man in Civil Society can be exempted from the Laws of it*“ (LOCKE 1970, S. 330). Nur so ist Politik möglich und nicht einfach nur Herrschaft, die sich den eigenen Rahmen setzt; nur so ist aber auch der innere Friede zu gewährleisten, den eine Gesinnungs- und Gefühlsgemeinschaft nicht wirklich hervorbringen kann. Sie scheitert an der großen Zahl und der langen Dauer; Harmonie kann sie höchstens für eine kleine Sozietät und eine begrenzte Zeit bewerkstelligen. Nur ein gesetzlicher Rahmen schafft Kalkulierbarkeit und dies in strenger Negation: Wer die Gesetze nicht befolgt, wird bestraft, und das muß jeder wissen.

Diese Rationalisierung der sozialen Ordnung aber schien für die Theorie der Erziehung nie genug zu sein oder höchstens als Randbedingung Akzeptanz finden zu können. Das gilt selbst für LOCKES eigene Pädagogik, die erheblich mehr Ambitionen hat, als seine staatsrechtliche Grundbestimmung der bürgerlichen Gesellschaft zuläßt³⁴. Hier ist Erziehung ein Problem der juristischen Begrenzung von Elternmacht und somit eine Beschränkung der Verfügungsgewalt über das Kind (ebd., S. 396ff.), während im Essay über Erziehung (1693) „good Principles“ and „established Habits“ in den Geist des Kindes (mind) eingepflanzt werden sollen (LOCKE 1989, S. 90). Praktisch heißt Erziehung damit Kontrolle über die Entstehung der *Gewohnheiten* oder der Strukturen des Geistes³⁵ (ebd., S. 95). Der Erzieher hat die Aufgabe, die Manieren zu formen, Dispositionen der Tugend entstehen zu lassen und Geist und Gemüt folgenreich zu bilden (ebd., S. 156).

LOCKES Psychologie des Lernens hat dieses Konzept befördert und als technische Operation erscheinen lassen. Doch jeder unmittelbare Zugriff auf die innere Welt des Menschen kann nur totalitär enden, auch und gerade im Sozialismus, also unter der Voraussetzung der scheinbar besten politischen Absicht. Doch die Idee, in der Gesellschaft der Natur des Menschen gerecht zu werden, verweist auf eine

totalitäre Erziehung, weil damit eine unbedingte Kontrolle des Lernens verbunden sein muß, ohne die das Gute – die neue Welt – nicht angestrebt werden kann. Diese Erziehung verfolgt ferne Ziele, denen sie sich ohne Abweichung annähern muß, was sie dazu zwingt, ihre eigenen Wirkungen über Generationen hinweg konstant zu halten. Das aber ist nur möglich, wenn alle anderen Einflüsse ausgeschaltet, die Lernumwelt also total kontrolliert werden kann. In diesem Sinne ist ROUSSEAUS *Emile* ein totalitäres Buch³⁶.

Daß dieses Konzept bis heute attraktiv erscheint, hängt mit der Attachierbarkeit des pädagogischen Denkens durch das unbedingt Gute und seine soziale Idealisierung zusammen. Die Erziehungsutopie seit Mitte des 18. Jahrhunderts³⁷ referierte stets auf die ideale Welt oder den Gottesstaat, wie fern oder nah er auch immer neben der realen Gesellschaft plazierte wurde, und hatte nie Platz für negative Utopien, obwohl darin auch immer Erziehungstheorien zur Darstellung kommen³⁸, nur keine, die dem Bild des unbedingt Guten entsprechen. Die Utopie der Überwindung der bürgerlichen Gesellschaft operiert mit einem religiösen Erwartungsschema, das die Reflexion immer nur vorwärtstreibt. Die Idee der Erreichbarkeit des Ziels ist daher illusorisch, weil sich die utopischen Bilder des Besseren mit jeder Generation neu erzeugen, wohl auch eigene Ketten bilden, aber keine Wirklichkeit beschreiben, die ihnen allmählich näher kommen würde (OELKERS 1984). Insofern ist Erziehung auch nicht das Medium der Verwirklichung von Utopie. Der Artikulation von Hoffnungen fehlt ein taugliches Instrument, das wenigstens die fehlbare moralische Kommunikation, wie wir „Erziehung“ nennen, nicht sein kann.

Aber aus der Begründung der bürgerlichen Gesellschaft folgt auch nicht diese, sondern eine ganz andere Theorie der Erziehung, die sich auf die Bedingungen dieser Gesellschaft einläßt und zugleich auf Zukunftsentwürfe nicht verzichtet, ohne sich mit der Utopie der „ganz anderen“ Sozietät oder des Gottesstaates verbinden zu müssen. Wenn eine Gesellschaft nicht durch Fürstenwillkür, sondern durch das unpersönliche Gesetz bestimmt wird, zugleich die Repräsentanten des Staates unter den Vorbehalt der Wahl stellt und im Rahmen der Gesetze Freiheit und Gleichheit, aber auch Leistung und Konkurrenz, akzeptiert, dann schafft das Raum für eine pädagogische Idee, die den Bezug auf die ferne Insel preisgibt und auf die Beherrschbarkeit des Inneren verzichtet. Diese Idee hat die Epoche nach LOCKE „liberal education“ genannt³⁹, die freie Bildung für jedermann, die öffentlich und unbeschränkt zugänglich ist, keinen Unterschied nach Geschlecht und Stand macht und organisiert werden kann. Ein Monopol darf damit freilich nicht verbunden werden. JOHN STUART MILLS zentrales Argument gegen den Sozialismus und für den liberalen Wettbewerb läßt sich auch auf die Bildungstheorie beziehen: „Wherever competition is not, monopoly is“ (MILL 1985, S. 141).

Die Theorie liberaler Bildung wird 1745 in DAVID FORDYCE' „Dialogues Concerning Education“ diskutiert, läßt sich aber auch schon vorher nachweisen⁴⁰. Grundlegend ist hier die Frage, wie weit der Nutzen das Geschäft der Bildung regieren darf oder ob die Kultivierung des Geistes davon nicht gerade Abstand nehmen muß⁴¹. In ADAM FERGUSONS „History of Civil Society“ (1766) wird Bildung

als „öffentliche Betätigung“ des Geistes verstanden, die nicht rein aus „Bücherwissen“ erwächst, sondern Engagement für die Angelegenheiten der *res publica* verlangt (FERGUSON 1988, S. 133ff.). Grundlage ist hier nicht zufällig eine Anthropologie des Fortschritts, und unter den „Principles of Progression in Human Nature“ (FERGUSON 1975, S. 204ff.) ist die *Bildung* die wichtigste (ebd., S. 206). „Fortschritt“ heißt hier einfach der Wunsch nach einem besseren als dem gegenwärtigen Zustand (ebd., S. 207), und Bildung ist der Weg nicht der allgemeinen Grenzüberschreitung, sondern der Zunahme der Kenntnisse und Fähigkeiten aufgrund dessen, was FERGUSON „continued practice“ nennt (ebd.)⁴².

Die pädagogische Konkretisierung dieser Idee steht noch ganz unter dem Einfluß von LOCKES Theorie der Gewohnheit⁴³, aber die weitere Diskussion lockert diesen Bezug und konzentriert sich auf den Hauptaspekt von FERGUSON, nämlich die Verbindung von öffentlicher Bildung und bürgerlicher Gesellschaft. Die Vorteile der öffentlichen gegenüber der privaten Bildung sind etwa in WILLIAM GODWINS „Enquirer“ von 1797 schon ganz evident: Sie öffne einen breiten Zugang zur Gesellschaft, biete Wissen an, das sonst nicht gelernt werden könne, und ermögliche bessere Kontrollen gerade durch die kalkulierbare Organisation (GODWIN 1965, S. 58ff.)⁴⁴.

Die Idee der liberalen Bildung ermöglicht also eine Rechtfertigung von Schulen, die nicht immer schon an gesellschaftliche Funktionen gebunden sind, wie dies zumal in den Sozialutopien wie selbstverständlich angenommen wird. In ETIENNE CABETS „Voyage en Icarie“, in der breit über das fiktive Erziehungssystem der Ikarier berichtet wird, ist die Schule eine perfekte Ordnung, weil die Gesellschaft perfekt ist, mit der Folge, daß die Schule eine totale Kontrolle ausübt (CABET 1979, S. 73–98).

Öffentliche Bildung ist demgegenüber nicht durch ihre soziale Funktion, sondern aus sich heraus und unter Verweis auf die lernende Natur des Menschen begründet. Das verbietet einen direkten Zugriff durch eine manipulative Moral, weil sonst die Freiheit des Lernenden nicht gewährleistet wäre; zugleich setzt es Gleichbehandlung voraus, weil niemand am Lernen gehindert werden kann oder darf. Im Sinne LOCKES *beschränkt* jede denkbare Organisation diese beiden Prinzipien, ohne sie, wie die utopische Kritik unterstellt, aufzuheben oder vor ihnen zu versagen. Wie Naturrecht und bürgerliche Gesellschaft zu vereinbaren sind, ist ein *dauerndes* Problem, was unter anderem zur Folge hat, daß Bildungsreformen ständige Lernaufgaben sind. Aber sie setzen den Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft voraus, die ihre pädagogische Theorie als öffentliche Bildung immer erneut unter Beweis zu stellen hat. Insofern liegt die Utopie vor uns, aber sie ändert zugleich ihren Charakter. Sie ist nicht mehr ferne Insel, ohnehin im Ursprung nur eine Ironie, sondern Streitobjekt der Praxis. Doch damit kann man besser umgehen, als mit den scharfen Emotionen des unbedingten Guten.

FLAUBERTS Fall schloß Freiheit und Gleichheit aus, er ist insofern *kein* Exempel bürgerlicher Erziehung. Was LOCKE bekämpft hat, den zügellosen Paternalismus der Erziehung, ist die Bedingung für eine Dressur, die paradoxe Wirkungen erzielt.

Sie schädigt die Seele und ermöglicht ihre poetische Transformation. An dieser Paradoxie kann sich die Erziehung der bürgerlichen Gesellschaft *nicht* messen lassen, wohl aber kann sie lernen, wie irritierend Wirklichkeit ist. In gewisser Weise ist jede Wirklichkeit ihrer Utopie voraus, ohne daß das Rückschlüsse für die Theorie der Erziehung haben könnte. Aber die ist darum eben eine schmale Größe.

Anmerkungen

- 1 Die *mémoires d'un fou* sind 1838 geschrieben, als Eröffnung für die *Souvenirs, notes et pensées intimes*, die SARTRE neben dem Briefwerk seiner Interpretation hauptsächlich zugrunde legt. SARTRE verweist im dritten Band des „Idioten der Familie“ auf die zitierte Passage (SARTRE 1978, S. 483ff.). Erstmals veröffentlicht wurden die „Mémoires“ in der *Revue blanche*, Dezember 1900 bis Februar 1901.
- 2 Der Schlußsatz, auf den alles ankommt, heißt im Original: „Dès lors, j'étais un fou“ (Oeuvres de jeunesse, S. 490). Außerdem wird im Original die „société d'enfants“ unterschieden von „l'autre petite société, celle des hommes“ (ebd.).
- 3 Die wesentliche Quelle ist FLAUBERTs autobiographische Skizze „Quidquid volueris“ von 1837. Sie trägt den Untertitel „Etudes psychologiques“ (Oeuvres de Jeunesse, S. 204–240).
- 4 SARTRE untersucht nicht die für die Erziehung von FLAUBERT vorauszusetzende pädagogische Theorie, sondern liest FLAUBERTs Entwicklung als das Werden des „Bürgers des 19. Jahrhunderts“ (SARTRE 1980, S. 91). Die angestrebte Autonomie gründet sich auf „Mißerfolgsverhalten“ (ebd., S. 109), aber das hat eine scheiternde Erziehung zur Voraussetzung, die auf positiven Theorien basiert. Die Schlußfolgerung, die SARTRE nahelegt, ist eine antipädagogische, weil eine negative Erziehung nicht verantwortet werden kann und keine Erziehung einem positiven Ziel entspricht.
- 5 Die *Querelles des anciens et des modernes* (JAUSS 1964) ist ein Literatenstreit, der geführt wird um die ästhetischen Maßstäbe der Kunst. Das auslösende Problem war freilich ein politisches: Wenn die höfische Literatur den absoluten Fürsten verherrlichen soll, kann sie sich nicht auf andere Maßstäbe als eben dieses Absolute beziehen. Die Antike als höchster literarischer Wert würde dieser Aufgabe widerstreiten.
- 6 Die mittelalterlichen Seefahrten (etwa „St. Brandes wundersame Seefahrt“, die um 900 verfaßt wurde) waren fromme Odysseen, während die humanistischen Satiren, die stets didaktisch gemeint waren, die Narrheit des menschlichen Lebens betonten.
- 7 „Like as if we saw that we should be within a while driven out of this land and fain to fly into another, we would ween that man were mad which would not be content to forbear his goods here for a while and send them into that land before him, where he saw he should live all the remnant of his life, so we may verily think ourself much more mad...“ (MORUS 1977, S. 247/248).
- 8 Am Schluß kommentiert MORUS seinen eigenen Reisebericht mit folgendem Satz: „I freely admit that there are many features of the Utopian Republic which I should like – *though hardly expect* – to see adopted in Europe“ (MORUS 1965, S. 132; Hervorhebung J.O.). „Europe“ ist eine freie Übersetzung; das lateinische Original spricht von „in nostris civitatibus“ (ebd., S. 147).
- 9 „They have more regards to good morals than to great abilities“ (SWIFT 1967, S. 95), aber das Management der öffentlichen Moral darf nicht dem Zufall überlassen werden (ebd.). Zustimmend zum Programm der „klugen Lilliputiern“ äußert sich J.G. SULZER in der Vorrede seines „Versuchs von der Erziehung“ von 1746 (SULZER 1748, S. XIV–XXII; Zitat S. XXII). Soweit ich sehe, ist das die einzige Bezugnahme, die sich in der pädagogischen Literatur findet.
- 10 Für die Teilnahme am öffentlichen Leben, die grundlegende Voraussetzung der Erziehung, sind Tugend, Erfahrung und guter Wille entscheidend, nicht Wissen (SWIFT 1967, S. 95f.). Die Erzie-

- hung selbst ist darum vor allem auf die Kontrolle der Einflüsse gerichtet. Aufsicht ist wichtiger als Einsicht (ebd., S. 98).
- 11 Der Name ist selbst Satire: „Lemures“ sind im römischen Mythos die Geister der Verstorbenen und „gull“ ist ein Tölpel, wobei zugleich ein Bedeutungsspiel mit „sea-gull“ möglich ist. Das Wort „Lemuren“ spielt schließlich auf die Makis, die Halbaffen der Sage, an.
 - 12 1704 veröffentlicht; SWIFT war in den neunziger Jahren am Diskussionskreis von WILLIAM TEMPLE beteiligt, in dem die *Querelle des anciens et des modernes* eine entscheidende Rolle spielte (vgl. EHRENPREIS 1964).
 - 13 SWIFT (1989, S. 1–22) unterstützte TEMPLE, aber nur gegen den Angriff der Modernen, nicht hinsichtlich der Idee des Zyklus.
 - 14 Die Zweiweltenlehre ist von AUGUSTINUS als Unterscheidung des *guten* und des *bösen* Staates begründet worden. Nur im Staate Gottes, verstanden als christliche Republik, nicht etwa als soziales Jenseits, ist ein gottesfürchtiges Leben möglich (AUGUSTINUS 1978, S. 154ff.), ohne damit einen Glücksanspruch zu verbinden (ebd., S. 205f.). Für das Denkmuster ist entscheidend, daß die beiden Welten einander ausschließen, man kann nur in der einen oder in der anderen leben (ebd., S. 210f.), wobei nur das richtige Leben, das Leben im Gottesstaat, Aussicht auf Erlösung hat. Der scharfe Dualismus ist manichäischen Ursprungs (ADAM 1958).
 - 15 Die Idee der *tabula rasa*, ursprünglich in der aristotelischen Psychologie entwickelt, taucht bereits in der *Didactica Magna* von COMENIUS auf (1960, S. 47), aber wird hier mit der *Erweckung* des Geistes verbunden, nicht mit seiner *Konstruktion*. Dahinter steht die platonische Theorie des Sehens und das christliche Erleuchtetwerden, nicht die sensualistische (willentliche) Einwirkung.
 - 16 „Eine glückliche Disposition der Gehirnanlagen, mehr oder weniger Kraft und Zartheit der Sinnesorgane und des Gedächtnisses und ein gewisser Grad an Schnelligkeit im Blutfluß – darin liegt wahrscheinlich der ganze Unterschied, den die Natur zwischen den Menschen vornimmt“ (TURGOT 1990, S. 113).
 - 17 „Patriarcha, or the Natural Power of Kings“ erschien 1680 in London, unmittelbar nach der Habeas-Corpus-Akte (1679); FILMERs Schriften sind in einer neuen Ausgabe zugänglich (FILMER 1991).
 - 18 Grundlegend ist die evolutionäre Differenz vom Naturzustand zu dem der „société civile“. Die bürgerliche Gesellschaft ersetzt den Naturzustand und sichert zugleich die natürlichen Rechte (PUFENDORF 1734, t. I/S. 177f.). Die staatsrechtliche Konstruktion des Naturzustandes ist nicht gleichbedeutend mit einer schicksalhaften Determination. „Ce que l'on appelle *Etat de Nature pur & simple*, c'est la condition où l'on conçoit l'Homme en faisant abstraction des choses qui lui surviennent en conséquence de quelque établissement humain, & non pas un état auquel la Nature ait destiné l'homme“ (ebd., S. 179).
 - 19 „All his Children coming to have by the Law of Nature and Right of Inheritance a joynt Titel, and a Right of Property in it after his Death, it could convey no Right of Sovereignty to any one of his Posterity over the rest“ (LOCKE 1970, S. 209).
 - 20 Die Freiheit betrifft die Ordnung der Handlungen und die Verfügung über das Eigentum sowie den Umgang mit Personen „within the bounds of the Law of Nature“ (LOCKE 1970, S. 269).
 - 21 LOCKE unterscheidet nicht systematisch zwischen „society“ und „community“; der politische Körper bildet sich durch Abtretung der natürlichen Gewalt, er ist darum *politisch* und „politisch“ ist gleichbedeutend mit *zivil*, nämlich die *civitas* betreffend. In diesem Sinne schreibt LOCKE die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft, verstanden als politischer Körper der „civis“.
 - 22 „Thus all private judgement of every particular Member being excluded, the Community come to be Umpire“ (LOCKE 1970, S. 324).
 - 23 Anarchie wird gleichgesetzt mit willkürlichem Handeln, das kein Gesetz und keine Instanz bestrafen kann. In diesem Sinn ist der Naturzustand der Fürstenherrschaft ein Zustand der Anarchie (LOCKE 1970, S. 330). Die Kritik hat später darauf verwiesen (TUCKER 1781, S. 140ff.), daß die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft rein hypothetischen Charakter habe, ganz auf einem „*Quasi-Contract*“ (ebd., S. 141) beruhe und darum eine naive Voraussetzung habe. „Civil Government

itself is no other than a PUBLIC TRUST“ (ebd., S. 146). Das mag sein; aber die Alternative, „gothic institutions“ (ebd., pt. III), also die Einteilung der Gesellschaft in Stände, die wie natürliche Gattungen betrachtet werden, ist gerade, was den von LOCKE überwundenen „Naturzustand“ bezeichnet hat.

- 24 „Property“ ist für LOCKE der „general name“ für das, was vom Gesetz geschützt werden soll, nämlich das Leben, die Freiheiten und das Eigentum der Bürger („their Lives, Liberties and Estates“) (LOCKE 1970, S. 350). „Estate“ ist nicht einfach Kapitalbesitz, sondern generell das, was die Menschen ihr Eigen nennen, Besitz, auch sozialer Rang und allgemein den Zustand, in dem Personen sich befinden. Alles das muß geschützt werden, und das gelingt nur in der Gesellschaft unter Beschränkung der menschlichen Natur.
- 25 Den Kontext stellt dar SKINNER (1978), die kirchliche Reaktion behandelt STRAKA (1962) und die Diskussion um das zentrale Argument des Eigentums rekonstruiert TULLY (1980).
- 26 MORELLYS „Code de la Nature“ heißt im Untertitel „Le véritable Esprit de ses loix, De tout tems négligé ou méconnu“, womit die Stoßrichtung der Kritik angezeigt ist. Sie gilt der staatsrechtlichen Konstruktion der bürgerlichen Gesellschaft, die durch eine Positivierung des Naturzustandes ersetzt wird (MORELLY 1950, S. 164ff.). Wenn der Naturzustand von sich aus auf Gesellschaft verweist, dann entfällt LOCKES Argument (ebd., S. 167ff.).
- 27 Das bezieht sich auf VOLTAIRES Gedicht „Le mondain“ (vgl. MORIZE 1970). Den Gedanken der ursprünglichen Gleichheit kommentiert VOLTAIRE gegen seinen Intimfeind ROUSSEAU mit den Worten: „Ridicule supposition“ (VOLTAIRE 1981, S. 301).
- 28 Fragmente des Textes erscheinen in einer Artikelserie der „Phalange“ zwischen 1845 und 1849.
- 29 Mit der Kritik der „Fatherly Authority“ des absoluten Herrschers (LOCKE 1970, S. 248) muß LOCKE auch die paternale Gewalt über das Kind relativieren. Die Macht der Eltern kann nur einem Zweck dienen, nämlich dem Fortkommen des Kindes (ebd., S. 306; vgl. LETTES 1981). Mit diesem Schritt wird zugleich die Grundlage der Geschlechterherrschaft bestritten (vgl. BUTLER 1978).
- 30 Das gilt auch für die erwähnten paradoxen Wirkungen dieser Erziehung. FLAUBERT wird verkannt, und diese Erfahrung verschafft ihm seine poetische Kraft. Die falsche Erziehung führt zur richtigen Einsicht; FLAUBERT schreibt über sich in „Quidquid volueris“: „Il est des choses dans la vie et des idées dans l'âme qui vous attirent fatalement vers les régions sataniques, comme si votre tête était de fer et qu'un aimant de malheur vous y entraînaît“ (Oeuvres de jeunesse, S. 217).
- 31 Ich verdanke Einsichten in diesen historischen Zusammenhang einem Vortrag, den FRITZ OSTERWALDER am 6. Februar 1991 im Pädagogischen Seminar der Universität Bern gehalten hat (vgl. OSTERWALDER 1991).
- 32 Grundlegend für BUBER ist TÖNNIES' kategoriale wie materiale Unterscheidung von *Gemeinschaft* und *Gesellschaft* (BUBER 1985, S. 263), die ihrerseits auf die politische Romantik zurückgeht (vgl. OELKERS 1991).
- 33 Der hauptsächliche Bezug ist die Theorie SAINT-SIMONS, die noch explizit von „nouveau christianisme“ (1825) spricht.
- 34 Die Theorie ist *liberal* im Blick auf die Herausbildung individueller Vernunft (vgl. TARCOV 1984). Aber seine gesamte Theorie ist zurückgebunden an die „claims of faith and revelation“ (ARBLASTER 1984, S. 141).
- 35 Das gilt nicht unbegrenzt; ausdrücklich klammert LOCKE den „Natural Genius“ des Kindes, also sein Temperament oder seine natürliche Eigenart, von der *tabula-rasa*-Erziehung aus. Man kann nur das beste aus dem machen, was die Natur gegeben hat (LOCKE 1989, S. 122).
- 36 Die Lernumwelt wird durch den Tutor total kontrolliert; *Emile* kann nur lernen, was für ihn arrangiert ist; er lernt sozusagen botanisch, was ein sensualistisches Konzept des Lernens voraussetzt (LOCKES Theorie wird vor allem über CONDILLAC vermittelt: JIMACK 1956–58).
- 37 Als Beispiel sei nur genannt MAUBERTS „Lettres iroquoises“ (1755), die europäische Dekadenz gegen das natürliche Leben der Irokesen ausspielen (MAUBERT 1755, t. I/S. 25ff. u.pass.). Das Gesetz der Natur (ebd., S. 34) steht hier gegen die rationale Bildung (ebd., S. 83ff.).

- 38 Ein jüngstes Beispiel ist ANTHONY BURGESS „A Clockwork Orange“ von 1962; hier wird die Selbständigkeit des Bösen beschrieben, das keine Erziehung beschränken kann (BURGESS 1972, S. 35f.).
- 39 Eine überzeugende historische Darstellung steht noch aus, einige kritische Hinweise finden sich bei MACINTYRE (1987); vgl. auch OELKERS 1991a.
- 40 Der wesentliche Bezugspunkt ist die schottische Philosophie im 18. Jahrhundert, in der das Konzept der öffentlichen Bildung entwickelt wird (vgl. DAVIE 1981).
- 41 „Here then you have this Alternative to chuse; either to leave him (the young mind; J.O.) to himself, to suck in such Notions, and contact such Habits, as his Circumstances, and the uncertain Accidents of Life shall throw in his way; or to cultivate his Mind with Care, sow the Seeds of Knowledge and Virtue in it early, and improve his natural Talents by all the proper Arts of a liberal education“ (FORDYCE 1757, S. 115).
- 42 „Continued practice is productive of habit, of facility of doing again what has been done; some acquired inclination, and some accession of power, which serve to give the mind a possession of the inclination or will it has for any time entertained, and of the faculty it has brought into use“ (FERGUSON 1975, S. 207).
- 43 Nicht nur stabilisieren die Gewohnheiten die Vorlieben des Menschen (inclinations), die Geschichte der menschlichen Gattung wird davon gesteuert. „If this were not the case, human life would be a scene of inextricable confusion and uncertainty“ (FERGUSON 1975, S. 220ff., 231ff., 232).
- 44 Die Prämisse ist interessant: „All education is despotism“ (GODWIN 1965, S. 60), aber die öffentliche Bildung kann diesen Grundzug am besten kontrollieren.

Quellen

- AUGUSTINUS, A.: Vom Gottesstaat (De civitate dei) Buch 11 bis 22. Übers. v. W. THIMME; hrsg. v. C. ANDRESEN. München 1978.
- BABEUF, G.: Die Verschwörung für die Gleichheit. Rede über die Legitimität des Widerstands. Hrsg. v. J.A. SCOTT; übers. v. C. LANGENDORF u.a. Hamburg 1988.
- BONNET, CH.: Essai de Psychologie; ou considérations sur les operations de l'âme, sur l'habitude et sur l'éducation. Auxquelles on a ajouté des principes philosophiques sur la cause première et sur son effet. Londres 1755. (Repr. 1978)
- BRANT, S.: Das Narrenschiff. Text und Holzschnitte der Erstaussgabe 1494. Zusätze der Ausgaben 1495 und 1499. Textfassung von E. PRADEL; Einl. v. C. TRÄGER. Frankfurt a.M. 1980.
- BUBER, M.: Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. 3., erw. Aufl. M.e.Nachw. hrsg. v. A. SCHAPIRA. Heidelberg 1985.
- CABET, E.: Voyage en Icarie. Ed. par H. DESROCHE. Paris/Genève: Slatkine Repr. 1979. (Orig. 1842)
- COMENIUS, J.A.: Große Didaktik. Übers. u. hrsg. v. A. FLITNER. 2. Aufl. Düsseldorf/München 1960.
- CONDILLAC, E.B.: Traité des sensations. Traité des animaux. Paris: Librairie Arthème Fayard 1984. (Orig. 1754/1755)
- DURKHEIM, E.: Le socialisme. Sa définition – ses débuts – la doctrine Saint-Simonienne. 2e éd. Paris: Presses Universitaires de France 1971. (Erste Aufl. 1928)
- FERGUSON, A.: Principles of Moral and Political Science. vol. I. Intr. by J. HECHT. Hildesheim/New York 1975.
- FERGUSON, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Übers. v. H. MELDICK; hrsg. v. Z. BATSCHA/H. MELDICK. Frankfurt 1988. (engl. Orig. 1766)
- FILMER, R.: Patriarcha and Other Writings. Ed. by J.P. SOMMERVILLE. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1991.

- FLAUBERT, G.: Oeuvres de jeunesse inédites. T. I: 183 . . . –1838. Oeuvres diverses – mémoires d'un fou. Paris: Louis Conard, Libraire-Editeur 1910. (Appendice aux oeuvres complètes)
- FLAUBERT, G.: Erinnerungen eines Narren. Übers. v.E. BASTIAN/H. BASTIAN. München 1982.
- FORDYCE, D.: Dialogues Concerning Education. Vol. I. Third Edition. London: E. Dilly 1757. (Erste Aufl. 1745)
- FOURIER, CH.: Le nouveau monde amoureux. Manuscrit inédit, texte intégral. Ed. par S. DEBOUT- OLESZKIEWICZ. Paris/Genève: Editions Slatkine 1984.
- GODWIN, W.: The Enquirer. Reflections of Education, Manners and Literature in a Series of Essays. New York: Augustus M. Kelley 1965. (Orig. 1797)
- LOCKE, J.: Two Treatises of Government. Ed by P. LASLETT. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1970. (repr. 1990) (Orig. 1689)
- LOCKE, J.: An Essay Concerning Human Understanding. Abr. and ed. by J.W. YOLTON. London/Melbourne: Everyman's Library 1976. (Orig. 1690)
- LOCKE, J.: Some Thoughts Concerning Education. Ed. by J.W. YOLTON/J.S. YOLTON. Oxford: Clarendon Press 1989. (Erstausg. 1693)
- LOCKE, J.: Zwei Abhandlungen über die Regierung. Übers. v. H.J. HOFFMANN; hrsg. v. W. EUCHNER. Frankfurt 1977.
- MAUBERT DE GOUVEST, J.H.: Lettres iroquoises. Nouvelle édition revue & corrigée. T. I/II. o.O. 1755.
- MILL, J.St.: Principles of Political Economy With Some of Their Applications to Social Philosophy. Books IV and V. Ed. by D. WINCH. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Classics 1985. (Erstausg. 1848)
- MORELLY: Code de la Nature. Ed. par. G. CHINARD. Paris – Raymond Clavreuil 1950. (Orig.1755)
- MORIZE, E.: L'apologie du luxe au XVIIIe siècle et „Le mondain“ de Voltaire. Etude critique sur „Le mondain“ et ses sources. Genève: Slatkine Reprints 1970. (Erste Ausgabe 1909)
- MORUS, TH.: Utopia. Transl. and intr. by P. TURNER. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1965. (lat. Orig. 1516)
- MORUS, TH.: A Dialogue of Comfort Against Tribulation. Ed. by F. MANLEY. New Haven/London: Yale University Press 1977. (orig. 1534/35)
- PUFENDORF, S.: Le droit de la nature des gens, ou Système general des principes les plus importants de la morale, de la jurisprudence, et de la politique. t. I/II. Trad. du latin par J. BARBEYRAC. Cinquième édition, revue de nouveau, & fort augmentée. Amsterdam: Chez la Veuve de Pierre de Coup 1734.
- (SAINT-SIMON, C.H.): Nouveau christianisme, dialogues entre un conservateur et un novateur. Premier dialogue. Paris: Bossange Père 1825.
- St. Brandes wundersame Seefahrt. Nach der Heidelberger Handschrift Cod. Pal. Germ 60 übers. u. hrsg. v. G.S. SOLLBACH. Frankfurt 1987. (lat. Orig. um 900)
- SULZER, J.G.: Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zweyte, stark vermehrte Auflage. Zürich 1748. (Erste Aufl. 1746)
- SWIFT, J.: Gulliver's Travels. Ed. by P. DIXON/J. CHALKER, introd. by M. FOOT. Harmondsworths/Middlesex: Penguin Books 1967. (Orig. 1726)
- SWIFT, J.: (Selected Writings). Ed. by A. ROSS/D. WOOLLEY. Oxford/New York: Oxford University Press 1989.
- TUCKER, J.: A Treatise Concerning Civil Government, in Three Parts. London: T. Cadell 1781.
- TURGOT, A.R.J.: Über die Fortschritte des menschlichen Geistes. Übers. b. L. STEINBRÜGGE; hrsg. v. J. ROHBECK/L. STEINBRÜGGE. Frankfurt 1990. (frz. Orig. 1749ff.)
- VOLTAIRE: Le Sottisier suivi des Remarques sur le Discours sur l'inégalité des conditions et sur le Contrat Social. Repr. Paris: Editions d'aujourd'hui 1980. (Repr. der Ausgabe Paris 1883)

Darstellungen

- BURGESS, A.: *A Clockwork Orange*. (1962) Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1972. (repr. 1988)
- BUTLER, M.A.: Early Liberal Roots of Feminism: John Locke and the Attack on Patriarchy. In: *American Political Science Review* LXXII, 1 (1978), S. 135–150.
- DAHRENDORF, R.: *Pfade aus Utopia. Zu einer Neuorientierung der soziologischen Analyse*. In: R. DAHRENDORF: *Pfade in Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie*. 4. Aufl. der Neuauflage 1974. München/Zürich 1986, S. 242–263.
- DAVIE, G.E.: *The Scottish Enlightenment*. (London) 1981. (= *The Historical Association, General Series*, vol. 99)
- EHRENPREIS, I.: *Swift: The Man, his Works, and the Age*. Vol. I: *Mr. Swift and his Contemporaries (1667–1699)*. London: Methuen & Co. 1964 (repr.).
- JAUSS, H.R.: Aesthetische Normen und geschichtliche Reflexion in der „Querelle des anciens et des modernes“. In: CH. PERRAULT: *Parallèle des anciens et des modernes en ce qui regarde les arts et les sciences*. München 1964, S. 8–64. (Repr. der Ausgabe Paris 1688–1697) (= *Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste*, hrsg. v. M. IMDAHL u.a., Bd. 2)
- JIMACK, P.D.: Les influences de Condillac, Buffon, Helvétius dans l'Emile. In: *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* t. XXXIV (1956–58), S. 107–138.
- KOSELLECK, R.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt 1979.
- LEITES, E.: Locke's Liberal Theory of Parenthood. In: R. BRANDT (Hrsg.): *John Locke Symposium*. Wolfenbüttel 1981.
- MANUEL, F.E./MANUEL, F.P.: *Utopian Thought in the Western World*. Oxford: Basil Blackwell 1979. (repr. 1982)
- MACINTYRE, A.: The Idea of an Educated Public. In: G. HAYDON (Ed.): *Education and Values. The Richard Peters Lectures Delivered at the Institute of Education, University of London, Spring Term 1985*. London: Institute of Education, University of London 1987, S. 15–36. (deutsche Fassung in diesem Band S. 25–44)
- MACPHERSON, C.B.: *Die politische Theorie des Besitzindividualismus von Hobbes bis Locke*. Übers. v. A. WITTEKIND. Frankfurt 1973. (engl. Orig. 1962)
- OELKERS, J.: Weltverbesserung als pädagogische Utopie. In: H. WENDT/N. LOACKER (Hrsg.): *Der Mensch*. Bd. IX/2: *Die Liebe zu den Kindern*. Zürich 1984, S. 391–409.
- OELKERS, J.: Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt 1990, S. 24–71.
- OELKERS, J.: Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: CHR. BERG/S. ELLGER-RÜTTGARDT (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. *Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim 1991, S. 22–45.
- OELKERS, J.: Freedom and Learning: Some Thoughts on Liberal and Progressive Education. In: B. SPIECKER/R. STRAUGHAN (Eds.): *Freedom and Indoctrination in Education. International Perspectives*. London: Cassell Educational Limited 1991a, S. 70–83.
- OELKERS, J.: Das Ende der sozialistischen Erziehung? Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991b), S. 431–452.
- OSTERWALDER, F.: *Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas*. Ms. Bern 1991
- SARTRE, J.P.: *Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1821 bis 1857*. Übers. v. T. KÖNIG. Bd. I: *Die Konstitution*. Reinbek b. Hamburg 1977. (frz. Orig. 1971)
- SARTRE, J.P.: *Der Idiot der Familie 1821–1857. Gustave Flaubert 1821–1857*. Übers. v. T. KÖNIG. Bd. II: *Die Personalisation*. Reinbek b. Hamburg 1978. (frz. Orig. 1971)
- SARTRE, J.P.: *Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1821–1857*. Übers. v. T. KÖNIG. Bd. IV: *Objektive und subjektive Neurose*. Reinbek b. Hamburg 1980. (frz. Orig. 1972)

- SCHLOBACH, J.: Zyklentheorie und Epochenmetaphorik. Studien zur bildlichen Sprache der Geschichtsreflexion in Frankreich von der Renaissance bis zur Frühaufklärung. München 1980. (= Humanistische Bibliothek, hrsg. v. E. GRASSI, Reihe I: Abhandlungen. Bd. 7)
- SKINNER, QU.: The Foundations of Modern Political Thought. Vol. 1/2. Cambridge: Cambridge University Press 1978.
- STRAKA, G.M.: Anglican Reaction to the Revolution of 1688. Madison 1962.
- TARCOV, N.: Locke's Education for Liberty. Chicago/London: University of Chicago Press 1984.
- TULLY, J.: A Discourse on Property: John Locke and his Adversaries. Cambridge: Cambridge University Press 1980.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.



Map of the Island

Utopia, first edition, Louvain 1516
Pierpont Morgan Library, New York

Hogs I
P Mintion
I Good Fortune
I Naffow
SUNDA
Sillabar
Straits of Sunda



Discovered, A.D. 1699.



Dinas Land.